

Oevermann, Ulrich

## Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?

*Pädagogische Korrespondenz* (2003) 30, S. 54-70



Quellenangabe/ Reference:

Oevermann, Ulrich: Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2003) 30, S. 54-70 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-83964 - DOI: 10.25656/01:8396

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-83964>

<https://doi.org/10.25656/01:8396>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@diipf.de](mailto:pedocs@diipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 30

FRÜHJAHR 2003

---

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BÜCHSE DER PANDORA

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
in der BÜchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Tel. 0251/51747

*Schriftleitung:*

Gisela Blankertz	Dr. Sieglinde Jornitz
Potstiege 48	Leipzigerstr. 49
48161 Münster	60487 Frankfurt/Main

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Telefon 0251/51747  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 20,- EURO inkl. Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

**Copyright:**

© 2003 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISBN 3-88178-140-0  
ISSN 0933-6389

*Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:*

BÜchse der Pandora Verlags-GmbH, 35538 Wetzlar, Postfach 2820

*Einband und Ausstattung:* Peter Großhaus, Wetzlar

*Gesamtherstellung:* Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

**Aktuelles Thema**

- 5 *Stefan Blankertz*  
Unternehmen Schule?  
Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung  
marktlicher Schulstrukturreformen

**Kältestudie I**

- 24 *Andreas Gruschka*  
Mit Regelverletzungen umgehen -  
Was dabei gelernt werden kann und muss

**Kältestudie II**

- 43 *Rainer Pagel*  
Psychiatrische Pillen statt Pädagogik  
Kritische Anmerkungen zur ADHS-Diagnose und  
der damit verbundenen Verabreichung von Ritalin®

**Der Reformvorschlag**

- 54 *Ulrich Oevermann*  
Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht  
und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?

**Diskussion I**

- 71 *Andreas Gruschka*  
Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation

**Diskussion II**

- 80 *Stefan Blankertz*  
Professionalisierung oder Standesinteressen?

**Didaktikum**

- 85 *Sieglinde Jorntz*  
erschließen - abschließen - ausschließen  
Gestaltschließungszwang im Seminar oder: Chardin, die Dritte

**Marktforschung**

- 98 *Karl-Heinz Dammer*  
Pädagogischer Thanatos  
Ober die Fallstricke der Werbung für den Lehrerberuf

**Dokumentation**

- 102 Erziehung: Überwiegend dilettantisch

*Ulrich Oevermann*

## Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?<sup>1</sup>

### I

#### EINLEITUNG

Meine Antwort auf diese selbst gestellte Frage wird sein: Nicht nur ist eine gesetzliche Schulpflicht überflüssig geworden, sondern ihre Abschaffung wäre segensreich und die Basis für grundlegende pädagogische Reformen im Entwicklungsalter zwischen 4 und 14 bzw. 16 Jahren, die ohne diese Voraussetzung nicht durchführbar sind. Diese These erscheint dreist weltfremd, übertrieben provokativ und leichtfertig aufs Spiel setzen zu wollen, was die Modernisierung unserer Gesellschaft mit der Institutionalisierung einer flächendeckenden Allgemeinbildung an wesentlicher Grundlage ihrer Selbst-Reproduktion und -Transformation erreicht hat.

Ich trage sie hier auch nicht vor, weil es tatsächlich in den letzten Monaten immer wieder Zeitungsmeldungen über Maßnahmen der polizeilichen Überwachung von jugendlichen Schulschwänzern in verschiedenen Bundesländern gab. Mit ihnen sollte die Strafbewehrung der gesetzlichen Schulpflicht tatsächlich konkret »umgesetzt« werden. Ich trage sie auch nicht vor, weil ich damit als skurriler Eiferer oder Weltverbesserer mich eitel oder selbstdestruktiv »outen« möchte. Sondern ich bin auf diese These – selbst überrascht – gestoßen worden im Zuge der Entfaltung einer bestimmten soziologischen Theorie: jener der Professionalisierung von gewissen Dienstleistungen, denen gemeinsam ist, dass sie auf eine expertenhafte stellvertretende Krisenbewältigung für die primäre Lebenspraxis hinauslaufen. Ich möchte deshalb hier die Gelegenheit nutzen, diese Ableitung meiner These aus einer abstrakten Theorie vorzutragen. Denn ich glaube, dass hier ein Fall vorliegt, in dem tatsächlich die innere Architektonik einer erfahrungswissenschaftlichen Theorie über bestimmte Voraussetzungen menschlicher und gesellschaftlicher Praxis geeignet ist, ein überraschendes Licht auf bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zu werfen und zu überraschenden praktischen Konsequenzen zu führen. Ich muss deshalb den Leser für das Folgende um eine gewisse Geduld und Bereitschaft bitten, sich der inneren Logik einer vergleichsweise abstrakten theoretischen Ableitung anzuvertrauen.

Aber zuvor noch eine weitere Vorbemerkung: Mir ist natürlich auch geläufig, wie sehr sich von vornherein in uns alles, was unseren gesunden Menschenverstand gewissermaßen habituell ausmacht, dagegen sträubt, die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht auch nur als Möglichkeit ins Auge zu fassen. Ich nenne vorweg die naheliegendsten und geläufigsten Einwände: Es führe dies zur sofortigen Verwahrlosung der Jugendlichen, die Basis der Eingliederung und Integration des Nach-

wuchses in die moderne Gesellschaft sei dann ersatzlos zerstört. Angesichts des zunehmenden Ausfalls naturwüchsiger familialer Erziehungsleistungen sei genau umgekehrt die Schule heute noch viel mehr als Erziehungsdienstleister gefordert als früher. Und vor allem die sozial weniger gut gestellten sozialen Milieus und die aus dem Ausland zu uns kommenden Arbeitsmigranten seien ganz erheblich benachteiligt, wenn die gesetzliche Schulpflicht entfielen. Ohne sie fiel die Schule als eigenständiger Faktor des Ausgleichs sozialer Unterschiede aus, und es käme zu einem Wegfall der über die Ausbildungsgewinne vermittelten Mechanismen eines möglichen Ausgleichs naturwüchsiger Tendenzen der kumulativen Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Ich war, als ich mit meiner Ableitung zum ersten Mal konfrontiert war<sup>2</sup>, selbst irritiert und überrascht und aufgrund dieser eben zitierten tiefsitzenden Gegenüberzeugungen von dem Unbehagen befallen, dass an einer Theorie, aus der diese meine These von der Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht zwingend folgt, etwas grundlegend falsch sein müsse. Je länger ich seitdem darüber nachdenken musste, desto mehr bin ich von der Richtigkeit der Ableitung überzeugt worden, wenngleich ich die »fleischliche« Reaktion, die wider den Stachel dieser Ableitung löckt, nach wie vor gewissermaßen körperlich verspüre.

## II

### DIE THEORETISCHE ABLEITUNG DER THESE

Genug der Vorrede. Nun zur Ableitung selbst in möglichst knapper, auf das Wesentliche der Argumentation konzentrierter Form. Wie gesagt, ich muss dem Leser leider deren trockene Abstraktheit hier zumuten, damit ich die Chance habe, mich bei ihm so verständlich zu machen, dass eine Diskussion eröffnet werden kann, in der tatsächlich die Theorie der Möglichkeit nach an unserem gesunden Menschenverstand scheitern kann und damit eine echte Überprüfung bzw. Falsifikation sich vollziehen lässt. Denn das ist schließlich dasjenige, was der Erfahrungswissenschaftler, und dazu zähle ich mich als Soziologe, anstreben muss.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist dann die schlichte, unstrittige Feststellung, dass es sich bei der schulischen Erziehung und Ausbildung, also bei der pädagogischen Praxis, um eine Dienstleistung handelt, die für die menschliche Ontogenese in modernen Gesellschaften unter Normalbedingungen notwendig und unabdingbar ist. Dienstleistungen lassen sich generell danach unterscheiden, ob sie nach dem Muster einer ingenieurialen Anwendung von bewährtem, methodisiertem Wissen erbracht werden, so wie man ein Gebäude rein als Anwendung ingenieurialen Wissens erstellen kann, oder ob sie nach dem Muster einer interventionspraktischen Prozedur erfolgen, die z.B. vorliegt, wenn bei der Errichtung eines Gebäudes das Hinzutritt, was die Leistung eines Architekten von der eines reinen Bauingenieurs unterscheidet: die bauästhetische stellvertretende Deutung der in einem Gebäude sich verkörpernden konkreten Sesshaftigkeit eines Bauherrn mit einer inneren Gliederung seiner Existenz und einer davon klar abgegrenzten, in der Außenfassade sich verkörpernden äußeren Existenz, d.h. der öffentlichen Seite seiner Privatheit und seiner Eingliederung in das Ensemble der

umgebenden Vergemeinschaftung. Das erstere, die bloß ingenieuriere Leistung, die fraglos notwendig beteiligt sein muss, ist grundsätzlich standardisierbar und routinisierbar; die zweite dagegen grundsätzlich nicht. Bei dieser Leistung des Architekten tritt wesentlich zur ingenieurialen Komponente hinzu, dass die mit der Sesshaftigkeitssentscheidung des Bauherren zwingend verbundene Krise aufgrund der Unabsehbarkeit der die ganzen Personen z.B. seiner Familie betreffenden Entscheidungsfolgen durch ästhetische Gestaltung des Baukörpers in seiner inneren Gliederung und äußeren Einfügung in ein öffentliches Ensemble kompetent gelöst werden muss.

Beiden Leistungen ist gemeinsam, dass sie auf einer in einem verallgemeinerbaren Wissen begründeten Expertise beruhen und auf dieser Basis kompetent erbracht werden müssen. Hinsichtlich einer Komponente standardisierbaren Expertenwissens unterscheiden sie sich also nicht. Viel mehr liegt der Unterschied darin, dass beim Architekten etwas hinzutritt, was der Ingenieur nicht kennt: die interventionspraktische stellvertretende Bewältigung einer konkreten Krise, die eine Lebenspraxis in ihrer Autonomie nicht mehr selbstständig bewältigen kann. Da für Krisen konstitutiv ist, dass sie im Moment ihrer Virulenz nicht durch bereits bestehende und bewährte Schemata der Berechnung oder Rechtfertigung aufgelöst werden können, aber dennoch mit Anspruch auf Begründbarkeit auf sie reagiert werden muss, lassen sie sich routinisiert und deshalb auch nach standardisierten Verfahren grundsätzlich nicht bewältigen. Jede Standardisierung würde sie in ihrer fallspezifischen Charakteristik und damit als solche verleugnen. Der genannte Unterschied zwischen einem Bauingenieur und einem Architekten, der mir hier exemplarisch zur Veranschaulichung der verallgemeinerbaren beiden Grundtypen von standardisierbaren und nicht-standardisierbaren Dienstleistungen gedient hat, besteht also nicht darin, dass die methodische Güte des sie fundierenden Wissens bzw. die darin eingeschlossene wissenschaftliche Expertise unterschiedlich wäre. Vielmehr ist die interventionspraktische Wissensanwendung gegenüber der bloß ingenieurialen dadurch gekennzeichnet, dass sie diese wie selbstverständlich in sich trägt, aber aufgrund des besonderen Charakters der ihr abgeforderten Dienstleistung über sie hinausgehen muss.

Bevor ich dieses »Darüber-Hinausgehen« darlege, das der Sache nach wie jede professionalisierungsbedürftige Praxis auch die schulpädagogische kennzeichnet, möchte ich kurz einschalten, dass beide Typen der Wissensanwendung demnach in meiner Ableitung sich gleichermaßen auf eine methodisierte, d.h. wissenschaftliche Expertise berufen können müssen, um als kompetente Expertise gesellschaftlich anerkannt zu werden. Da eine solche Verwissenschaftlichung des Wissens erst mit der Institutionalisierung der Erfahrungswissenschaften – eben an den Universitäten – vorliegen kann, können wir grob davon ausgehen, dass universalgeschichtlich gesehen erst ungefähr ab 1800 eine solche Professionalisierung sich verbindlich vollziehen konnte und damit auch erst seitdem eine entsprechende soziale Differenzierung der beiden Typen von Dienstleistungen in ihrer modernen Typisierung vorliegt. Selbstverständlich ist diese Stufe ihrerseits in einem langen Prozess von der okzidentalen Antike über die Renaissance und die Folgen der Reformation vorbereitet worden. Vor 1800 liegen zwar auch schon, gewissermaßen als ein eigener Stand, die Professionen der Juristen, Mediziner, Theologen und Apotheker sozial und institutionell ausdifferenziert vor, schließlich sind die Universitäten um die Funktion ihrer regel-

ten Ausbildung herum gebildet worden und seit dem 13. Jahrhundert in Europa entstanden, aber sie beruhten noch nicht auf einer institutionalisierten methodisierten Erfahrungswissenschaft, sondern auf einem Kanon von Wissenstraditionen, von dem die in der Bewältigung der Lebenspraxis selbst sich vollziehenden Erfindungen und technologischen Entwicklungen weitgehend getrennt sich herauskristallisierten.

Während die wissenschaftliche fundierte Expertise aus standardisiertem Wissen und standardisierten Methoden und Praktiken besteht – Wissen ist Routine par excellence –, ist die interventionspraktische Anwendung dieses Wissens grundsätzlich nicht standardisierbar, weil sie sich als Dienstleistung auf die stellvertretende praktische Bewältigung von Krisen eines Klienten richtet. Diesen Klienten fasse ich theoretisch abstrakt unter der Kategorie der Lebenspraxis. Der Ort der ärztlichen Dienstleistung heißt eben nicht zufällig »Praxis« und nicht »Reparaturwerkstatt«, während umgekehrt jeder Automechaniker sich nicht nur lächerlich, sondern möglicherweise sogar strafbar machen würde, wenn er sein Lokal der Dienstleistungserbringung »Praxis« und nicht »Reparaturwerkstatt« nennen würde. Die Praxis, oder besser: die Lebenspraxis, ist konkret das verantwortliche, autonome Leben der erwachsenen einzelnen Person oder einer kleinen Vergemeinschaftung wie der Familie oder einer Sekte bzw. einer großen Vergemeinschaftung wie eines Nationalstaats. Die Europäische Gemeinschaft bzw. Union heißt eben auch nicht zufällig so und nicht Europäische Gesellschaft, obwohl man lange darüber ins Grübeln geraten kann, inwiefern die letztere Bezeichnung den tatsächlichen Verhältnissen der Brüsseler Technokratie – bisher jedenfalls noch – nicht besser entspräche.

Eine Lebenspraxis konstituiert sich nun genau in dem Maße als eine autonome, d.h. nicht auf anderes reduzierbare, in dem sie in der Lage ist, ihre Krisen selbstständig zu bewältigen. Die menschliche Subjektivität unterscheidet sich eben von der animalischen Existenz genau dadurch, dass sie über den »stress« hinaus, den auch Tiere haben, in Krisen geraten kann. Das kann man nämlich nur dann, wenn man die hypothetische Realität einer Zukunft antizipieren kann und damit deren grundsätzliche Offenheit im Kontrast zum faktischen Hier und Jetzt der Gegenwart und zur Vergangenheit als bereits Vollzogenem zu gewärtigen hat. Es gibt nun zwei systematische Gründe, aus denen heraus eine je konkrete Lebenspraxis in der naturwüchsigen Autonomie ihrer selbstständigen Krisenbewältigung eingeschränkt bzw. gestört sein kann<sup>3</sup>, und das Geschäft der Krisenbewältigung, dem sie sich nicht entziehen kann, an Experten bzw. eine Expertise delegieren muss. Zum einen kann sie in ihrer Autonomie so gestört sein, dass sie zur Bewältigung von Krisen – und diese Störung gehört selbst schon dazu – nicht mehr in der Lage ist. Das ist exemplarisch bei der manifesten Krankheit der Fall. Man wird dann Patient eines Experten. Der zweite, damit historisch im übrigen verbundene Grund besteht darin, dass das kumulativ fortschreitende methodisierte Wissen als Speicher oder Reservoir standardisierter bzw. routinierter verallgemeinerter Problemlösungen so weit fortgeschritten ist, dass ein Beharren auf der eigenen primären Krisenbewältigung und eine Verweigerung der Inanspruchnahme der Expertise schlicht irrational wäre. Wer heute sein gebrochenes Bein noch selbstständig schienen wollte, wie das Mitglieder einer Gemeinschaft von Jägern und Sammlern getan haben mögen, wäre schlicht verrückt.



Wenn nun unter einer oder beider dieser Bedingungen eine Krise, zu deren selbstständiger Bewältigung man verpflichtet ist, an einen Experten delegiert werden muss, dann ergibt sich das Folgeproblem der Nicht-Standardisierbarkeit dieser Experten-Dienstleistung aus den folgenden drei Gründen: 1. Die Krise als solche muss je fallspezifisch, d.h. in ihrem lebensgeschichtlichen Motivationszusammenhang diagnostiziert werden. Der Arzt kann eben den Patienten nicht nach dem Modell der TÜV-Überprüfung eines Autos »checken«, er würde ihn dann erst richtig krank machen. Man kann das – in aller Kürze – auch so ausdrücken: Krankheit ist jeweils das Maß an Gesundheit, das ein konkretes Leben im Zusammenhang seiner konkreten Individuierungsgeschichte – und das ist immer auch: Traumatisierungsgeschichte – maximal erreichen konnte, und der Arzt muss deshalb diese Krankheit aus ihrer lebensgeschichtlichen Motiviertheit heraus fallspezifisch verstehen. 2. Diese je fallspezifische Diagnose der Krisenkonstellation führt nach Maßgabe methodisierten, d.h. in sich routinisierten Wissens zu einer theoretisch ableitbaren Therapie. Diese muss ihrerseits, damit sie wirksam ist, in den je fallspezifischen Kontext des konkreten Lebenszusammenhangs des Klienten übersetzt werden. 3. Schließlich der entscheidende Grund: Damit diese beiden vorausgehenden Momente zum Ziel führen, muss ein zentrales Folgeproblem gelöst werden: In dem Maße nämlich, in dem ein konkreter Klient seine Krise zur Bewältigung technisch erfolgreich an eine Expertise delegiert, macht er sich mit dem Vollzug dieses Erfolgs von ihr abhängig, verliert er also ein Stück seiner Autonomie der primären Krisenbewältigung, um deren Wiederherstellung es doch gerade in diesem Vollzug ging. Es entsteht also eine Paradoxie des Helfens, die im Vollzug der stellvertretenden Krisenbewältigung durch einen Experten gleichzeitig auf einer gewissermaßen höheren Stufenleiter bewältigt werden muss. Diese Bewältigung erfordert es, dass der Klient, der sich einem Experten hilflos überlässt, in der Praxis des Vollzugs der expertenhaften stellvertretenden Krisenbewältigung zugleich in seinen verbliebenen Autonomie-Anteilen gebunden und verpflichtet wird, sich aktiv an seiner Wiederherstellung zu beteiligen. Die Praxis, die im Vollzug der stellvertretenden Krisenbewältigung zu dieser Bindung notwendig ist, nenne ich ein Arbeitsbündnis zwischen dem professionalisierten Experten und seinem Klienten. Es ist eine Praxis, in der die Selbstheilungskräfte des Klienten mobilisiert werden. In der Montessori-Pädagogik entspricht dem der Grundsatz »Hilf mir, es selbst zu tun«.

Dieses Modell lässt sich nun für die Arzt-Patient-Beziehung sehr schön ausformulieren. Ihr Arbeitsbündnis hat die Aufgabe, die Selbstheilungskräfte des Patienten dadurch zu wecken, dass dessen gesunde Anteile seine kranken als kranke anerkennen und sich an eine Verpflichtung zur Heilung binden. Deshalb kann ein wirksames Arbeitsbündnis nur auf die Voraussetzung des Leidensdrucks des Patienten gegründet sein, was konkret heißt, dass er sich selbstständig, aus eigenem Entschluss zu einem Arzt seiner Wahl begeben muss, und komplementär dazu der Arzt nicht wie ein Blumenverkäufer abends durch die Restaurants ziehen, an den Tischen seine Geschäftskarte hinterlegen und den Gästen gar sagen darf: »Ich sehe, Sie haben diese oder jene Krankheitsanzeichen, kommen Sie doch mal in meine Praxis«. Der Leidensdruck ist deshalb eine so wichtige Vorbedingung, weil darin sich das Folgende ausdrückt: Mit den gesunden, d.h. seine Autonomie repräsentierenden Anteilen erkennt der Kranke

an, dass er krank und wiederherstellungsbedürftig, also in seiner Autonomie eingeschränkt ist. In dieser Anerkennung erst bindet er sich an die seine Autonomie ausmachende Verpflichtung, alles zu seiner Wiederherstellung ihm Mögliche beizutragen. Darin liegt im übrigen strukturell der Grund für die Berechtigung und Notwendigkeit einer auch finanziellen Selbstbeteiligung des Patienten unabhängig von dem ganz anderen sozialpolitischen Prinzip der nach dem Gleichheitsgrundsatz erfolgenden universellen Berechtigung der Teilhabe an den Infrastrukturleistungen des öffentlichen Gesundheitswesens.

### III

#### DIE ANWENDUNG DER THEORETISCHEN ABLEITUNG AUF DIE SCHULPÄDAGOGISCHE PRAXIS

Ich beginne nun erst damit, diese allgemeine Argumentation auf den Fall der Pädagogik zu übertragen, wobei ich als geklärt unterstelle, dass die schulpädagogische Praxis, obwohl professionalisierungsbedürftig, wie sich gleich zeigen wird, faktisch nicht professionalisiert ist.

Als erstes ist zu klären, worin die Krise besteht, die der Schulpädagoge stellvertretend für eine primäre Lebenspraxis bewältigen muss. Ich beschränke mich dabei der Einfachheit halber auf die Schule für das Alter bis zum Abschluss der Pubertät, bis zu einem Entwicklungsstand also, zu dem die erst nach erfolgreicher Adoleszenzkrisenbewältigung unterstellbare Autonomie des Subjekts sich noch nicht voll ausgebildet hat.

Es lässt sich wohl kaum etwas Krisenhafteres denken als die humane Ontogenese bis zu diesem Lebensabschnitt. Sie ist geradezu der Prototyp für die systematische Erzeugung des Neuen, weil sie sich auf ein gattungsspezifisches Reifungsprogramm nicht zurückführen lässt, sondern wesentlich in einer äußerst komplizierten zukunfts offenen Konstruktionsleistung, genannt Bildungsprozess, besteht, der zugleich ein Prozess der Individuierung ist, der sich immer nur seinem Ideal annähern, aber es nie erreichen kann. Am Ende dieses Prozesses entscheidet sich, wie gut die Annäherung an das ebenso unerreichbare wie konstitutive Ideal der Autonomie gelungen ist.<sup>4</sup> Der Entwicklungsprozess, der sich auf dieses Ideal vollzieht, besteht wesentlich in Krisenlösungen. Sie ergeben sich allein schon daraus, dass beständig Neues über die Welt in Erfahrung gebracht werden muss. Das würde nicht möglich sein, wenn es nicht aus dem sicheren und verlässlichen Schutz einer Symbiose mit der Herkunftsfamilie heraus geschehen könnte. Aber die widersprüchliche Einheit dieser Entwicklung ergibt sich wesentlich daraus, dass dieser sichere Schutz in Richtung einer gelungenen Ablösung stufenweise verlassen werden muss, weil sonst die Autonomie nie erreicht würde und gültig abverlangt werden könnte. Es muss also, analog zur Notwendigkeit der widersprüchlichen Einheit eines die Selbstheilungskräfte weckenden therapeutischen Arbeitsbündnisses, der Schutz, der der Herstellung der Autonomie letztlich dient, genau um dieser Autonomie willen verlassen werden. Damit verbinden sich die schwersten Ablösungskrisen.

Alle diese Krisen kann natürlich, wie in dieser Argumentation ja schon impliziert, das sich bildende Subjekt aus sich heraus, mit eigenen Kräften allein nicht bewältigen. Die zur selbstständigen Krisenbewältigung notwendige Autonomie muss es ja in diesen Krisenlösungen erst bilden. Deshalb ist es dabei auf die Hilfe seiner Eltern, seiner Herkunftsfamilie, also auf die naturwüchsige sozialisatorische Praxis in Gestalt der familialen ödipalen Triade<sup>5</sup> angewiesen. Es wäre nun ganz abwegig, diese naturwüchsige sozialisatorische Praxis als eine professionalisierungsbedürftige anzusehen oder als eine, die durch eine Expertise oder irgendeine verberuflichte Praxis vollgültig ersetzt werden könnte.<sup>6</sup> Vielmehr ist die Familie als sozialisatorisches Interaktionssystem die unverwüstliche primäre Lebenspraxis, in der sich die Sozialisation vollzieht, und entsprechend bewältigt sie in ihrer Autonomie die damit verbundenen Krisen im Regelfalle selbstständig. Wir müssen also fragen, unter welchen Bedingungen sie von dieser Krisenbewältigung Anteile an Experten und eine Expertise delegieren muss.

Zwei Klassen von Bedingungen sind hier von Anfang an grundsätzlich zu unterscheiden. Zum einen das Eintreten manifest pathologischer Sozialisationsverläufe, sei es in Hinsicht der organischen, psychischen oder sozialen Entwicklung. Unter diesen Bedingungen intervenieren, soweit sozial in dieser Funktion historisch schon ausdifferenziert, die dafür vorgesehenen spezialisierten professionalisierungsbedürftigen, aber nicht immer professionalisierten Expertisen: die Medizin, die Psycho- und Familientherapie und die Sozialarbeit sowie die mit der Rechtspflege verbundenen Instanzen der sozialen Kontrolle. Davon sind zum anderen systematisch die Bedingungen zu unterscheiden, die in sich keine pathologischen, korrekturbedürftigen Ent-

wicklungen indizieren, sondern auch bei voller Normalität der Sozialisation wirksam sind. Sie beziehen sich auf alle diejenigen Lernleistungen, die aufgrund ihrer Abstraktheit und des sie ausmachenden kulturell-kumulativen Wissensstandes von der durchschnittlichen naturwüchsigen Sozialisationspraxis nicht mehr initiiert und gewährleistet werden können.

Die Sonder- und Heilpädagogik nimmt hier eine instruktive Zwischenstellung ein, insofern sie beiden Bedingungen gleichzeitig Rechnung trägt. Sie vermittelt – im Hinblick auf die zweite Bedingung – Wissen und Fertigkeiten, bei deren Weitergabe die Familie überfordert wäre, aber sie geht zugleich aus diesem Anlass auch therapeutisch und resozialisatorisch auf die manifest pathologischen Folgen der Ontogenese ein.

Bevor wir die schulpädagogisch einzig relevante und thematische zweite Klasse von Bedingungen für eine von der Familie selbst nicht mehr zu leistende Wissensvermittlung genauer beleuchten, müssen wir uns klar machen, dass die naturwüchsige sozialisatorische Praxis, was in den gängigen Sozialisationstheorien zu wenig akzentuiert ist, in sich von ihren Voraussetzungen her für die systematische Erzeugung des Neuen bestens geeignet ist und insofern darin die humane Ontogenese hervorragend abstützt. Nicht nur ist unter den Bedingungen der sexuellen Reproduktion schon das Genom der Nachkommen jeweils das Ergebnis einer emergenten Rekombination von genetischer Information und sichert somit ein Optimum an Vielfalt, sondern vor allem bedeutet auch das schon vor der Empfängnis in der Regel sozial gebundene Elternpaar die je einzigartige Rekombination von zwei verschiedenen Lebenswelten, die sich mit der Herkunft der beiden Eltern sozialisatorisch und lebenspraktisch verbinden, zu einem neuen sozialisatorischen Milieu, in dem nun die Zukunftsoffenheit der Ontogenese des Nachwuchses auf je einzigartige Weise durch eine autonome sozialisatorische Praxis angeregt und gefüllt werden kann. Diese Gesichtspunkte sind bei einer einseitig deterministischen sozialisationstheoretischen Betrachtungsweise, wie sie bei der Erklärung individueller Differenzen in der Vergangenheit üblich war, zu wenig beachtet worden.

Sobald die kulturelle Entwicklung die Stufe der Schriftlichkeit erreicht hat, ist die normale familiäre Sozialisation in der Vermittlung der damit verbundenen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens überfordert. Es beginnt mit dieser Stufe, die ihrerseits den Weg in eine Zukunft beschleunigt akkumulierten, methodisierten Wissens eröffnet, dessen jeweilige Vermittlung nur mehr durch Wissens-Experten gewährleistet werden kann, die Notwendigkeit der didaktisch organisierten und strukturierten Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen im Unterricht, in der Schule. Aber nicht nur aufgrund dieser historischen Zäsur ist die Funktion der Wissensvermittlung als für die Schule konstitutiv in deren Zentrum zu rücken. Es folgt dies auch aus systematischen Gründen. Denn sobald man andere Funktionen als die der Wissensvermittlung zum zentralen Ausgangspunkt von Schule macht, auch Funktionen und Aufgaben, die sich für die Schule zusätzlich ergeben haben mögen oder noch ergeben könnten, würde man automatisch die Familie als autonome sozialisatorische Praxis in Frage stellen. Das würde ohne grundsätzlichen Schaden nur bleiben, wenn diese zusätzlichen Funktionen im Falle des deutlichen Versagens der naturwüchsigen Sozialisation sich auf resozialisatorische Interventionen beschränkten. Dafür wären

dann aber ohnehin die schon genannten spezialisierten therapeutischen, sonderpädagogischen oder rechtspflegerischen Einrichtungen zuständig, gewissermaßen außerhalb der schulpädagogischen Normalsituation.

Der Ausdruck »Schule« leitet sich vom griechischen Wort »scholé« für »Muße« bzw. »das unter der Bedingung der Muße, außerhalb der Arbeit zu Verrichtende« ab, eine Wortwurzel, an die wir uns unter der Bedingung der dazu im Widerspruch stehenden gesetzlichen Schulpflicht kaum zu erinnern vermögen. Entsprechend waren die vor ca. 2500 Jahren auftauchenden Schulen, denen wahrscheinlich schon mehrere hundert Jahre früher unterrichtende Sozialformen vorausgingen, die durch die Schriftlichkeit der Kulturen erzwungen wurden, Einrichtungen, die auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhten: Schüler aller denkbaren Altersstufen suchten Lehrer auf, die sich als solche anboten. Sie begaben sich also freiwillig in ein pädagogisches Arbeitsbündnis. Das setzte sich grundsätzlich in der Fürsten- und Priestererziehung fort, auch wenn hier schon Züge der Übernahme des elterlichen bzw. institutionellen Zwanges durch die Erziehungsinstanzen zu verzeichnen sind. Aber selbst noch der klassische Typus des Hauslehrers am Ende der ständischen Gesellschaft war als Unterrichts- und Sozialform grundsätzlich verschieden von der gesetzlichen Schulpflicht. Wenn er nicht mehr, wie in der Antike, primär vom Zögling bzw. Schüler auf der Basis der Freiwilligkeit aufgesucht wurde, sondern von der elterlichen Erziehungsgewalt eingesetzt war, dann entsprach dem zum einen ein Domestikentum der feudalistischen Abhängigkeit vom Dienstherrn und zum anderen eine Dienstleistung, die im Namen der naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis erbracht worden war, ohne dass weitere staatliche Instanzen dabei im Spiel waren. Es war also erst die gesetzliche Schulpflicht, die an die Stelle eines pädagogischen Arbeitsbündnisses eine rechtliche Kontrolle in der Hoheit des Staates setzte und damit das pädagogische Verhältnis von Grund auf so veränderte, dass von einem pädagogischen Arbeitsbündnis im engeren Sinne zunächst nicht mehr viel übrig blieb.

Aber verbleiben wir erst einmal bei den Anfängen von Schule und den in ihnen vorwaltenden Bedingungen des Unterrichtens. Wir können dann besser die spezifischen Struktureigenschaften eines pädagogischen Arbeitsbündnisses in Analogie zum Vorbild desjenigen im Arzt-Patient-Verhältnis theoretisch bestimmen. Entscheidend für die Stiftung eines solchen Arbeitsbündnisses ist ein Analogon zum Leidensdruck, durch das überhaupt erst das strukturelle Folgeproblem pädagogischer Einwirkung aufgefangen werden kann. Dieses Folgeproblem besteht, unter der Bedingung gesetzlicher Schulpflicht noch verschärft, ganz einfach gefasst vor allem darin, dass die Autonomie, auf deren Bildung die Aufgabe der didaktisierten Wissensvermittlung hinzielt, tendenziell in ihr Gegenteil verkehrt wird, wenn mit der Unterwerfung unter die Sozialform des Unterrichtens zwangsläufig eine neue Abhängigkeit entsteht. Entsprechend können wir von einem Paradox des pädagogischen Handelns sprechen, das in seiner Funktion der Wissensvermittlung den Schüler zu einem abhängig Geführten macht und damit das Ziel der Autonomisierung, dem die Wissensvermittlung letztlich dienen sollte, wieder zuschüttet.

Wie kann man das verhindern? Ähnlich wie in der Therapie der *Leidensdruck*, durch den allein der Patient ein Arbeitsbündnis mit dem Arzt initiiert, in sich bedeutet, dass die gesunden Anteile des Patienten explizit anerkennen, dass er unter kran-

ken Anteilen zu leiden hat, und in dieser Anerkennung, die sich praktisch vollzogen hat, sobald der Kranke zum Arzt geht und damit zum Patienten geworden ist, also schon einen ersten Schritt der Selbstheilung hinter sich gebracht hat, sich bindend verpflichtet, alles dafür zu tun, gesund zu werden und somit den Weg in die Selbstheilung öffnet, kann sich analog dazu der Schüler zum Selbst-Lernen binden, wenn er in Neugierde, d.h. in Erkenntnis dessen, was er wissen könnte oder möchte, aber noch nicht weiß, sich in das Arbeitsbündnis mit einem Pädagogen begibt. Die *Neugierde* des Schülers ist das Äquivalent zum Leidensdruck des Patienten in der Konstitution von Arbeitsbündnissen einer professionalisierten Praxis.

Kinder sind von Haus aus neugierig, weil sie erwachsen werden wollen. Sie eignen sich ganz naturwüchsig in Neugierde die Welt an. Deshalb müssen sie nicht eigens zum Lernen motiviert werden. Man muss viel mehr ihre Neugierde wecken und dort ansetzen, wo sie schon jeweils vorliegt. Das Problem besteht praktisch darin, wie man unter der Bedingung schulischen Lernens verhindert, die Neugierde zu missachten oder zu töten bzw. wie man verhindert, die Lernfreude zu verbiegen als umgekehrt, eine entsprechende Motivation aufzubauen.

*Durch die gesetzliche Schulpflicht wird diese Neugierde als Konstitutionsbedingung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses systematisch aberkannt und disqualifiziert.* Diese institutionelle Bedingung unterstellt den Normalschüler, der – mit rechtlichen Sanktionen bewehrt – in die Schule gezwungen werden muss, andernfalls nähme er nicht teil.<sup>7</sup> Statt neugierig zu sein, gilt er von Haus aus faul und wenig lernbegierig. Als solcher ist er grundsätzlich geneigt, den Lehrer als seinen Gegner oder Feind, und nicht als seinen Arbeitsbündnis-Partner zu sehen und zu behandeln. Dessen Autorität und Durchsetzungsgewalt unterwirft man sich strategisch und aus Angst vor Strafe. Wo eben es möglich ist, unterläuft man diesen Gehorsam, indem man dem Lehrer Streiche spielt, seine Absichten ins Leere laufen lässt und ihn erfolgreich »vorführt«. Die zerstörerische strukturelle Wirkung der gesetzlichen Schulpflicht lässt sich vor allem daran festmachen, dass unter ihrer Bedingung der Streber vom neu- und wissbegierigen Schüler sich nicht mehr systematisch unterscheiden lässt. Ersterer ist als Lernender erfolgreich, weil er sich dem Lehrer als Autoritätsperson opportunistisch unterwirft, er ist also extrinsisch motiviert und in seinem Streben nach guten Noten extern gesteuert. Letzterer dagegen lernt intrinsisch um seiner eigenen Bildung willen und aus neugieriger Hingabe an die Sache. Unter der Bedingung der gesetzlichen Schulpflicht, unter der der neugierige und von sich aus lernfreudige Schüler von vornherein nicht vorgesehen ist, gilt dieser letztere Typus auch von vornherein als unglaublich: Er ist letztlich eben doch ein Streber. Und weil gerade dieser Typus das auf keinen Fall sein möchte, verzichtet er darauf, seiner Neugierde im schulischen Unterricht freien Lauf zu lassen. Vielmehr gibt er sich störrischer und desinteressierter als er wirklich ist, weil er als Streber und »Schleimer« auf keinen Fall gelten möchte. Das ist auch der Grund dafür, weswegen die eigentlich faszinierenden und anregenden Wissens- und Lernstoffe durch Aufnahme in das schulische Curriculum »verbrannt« werden: Goethesche Texte z.B. sind für viele Schüler allein deshalb, weil sie auf dem schulischen Lehrplan standen, mit dem Odium der Verstaubtheit und Lebens- bzw. Weltfremdheit belegt. Wenn es gut geht, gewinnen sie erst viel später, in einem hinreichenden Abstand zu ihrer Schulzeit, ein unverkrampftes und lebendiges

Verhältnis dazu. In mancher Hinsicht bewirkt also die gesetzliche Schulpflicht ungewollt und mittelbar eine kategoriale Teilung zwischen den Wissensstoffen, die »schulisch« und deshalb Bestandteil von Pflichtübungen sind, und jenen Wissensbeständen, die als interessante und aufregende in dem Maße übrig bleiben, in dem sie mit den schulischen Lehrplänen nicht in einen Zusammenhang gebracht worden sind.

Wenn nun noch innerhalb der Schule eine eigene pädagogische Motivationstheorie hinzukommt, in deren Begriffen und mit deren Hilfe der grundsätzlich durch die gesetzliche Schulpflicht als »faul und desinteressiert« hingestellte Schüler eigens angeregt werden soll, muss er sich in seiner naturwüchsigen neugierigen Motiviertheit doppelt disqualifiziert vorkommen und doppelt provoziert, »wider den pädagogischen Stachel« zu löcken. Das wird seinerseits noch einmal gesteigert, wenn z.B. das »soziale Lernen«, das doch eigentlich der Sache naturwüchsig folgen sollte, wo es ihrer Natur nach erforderlich und funktional ist, durch eigene Maßnahmen als »Ergänzung« oder »Zutat« inszeniert wird, z.B. dann, wenn Gruppenarbeit angesagt ist, wo es aus der anzueignenden Sache selbst gar nicht organisch hervorgeht. Erst recht liegt eine solche Steigerung vor, wo soziale, moralische oder lebenspraktische Haltungen und Praktiken curricularisiert werden, die sich eigentlich gar nicht curricularisieren lassen, so selbstverständlich sind sie und so zwingend ergeben sie sich aus der Sache selbst. Wenn z.B. Schüler, die ihre per Staatsbürgerschaft oder per Muttersprache nicht-deutschen Mitschüler als solche kategorial gar nicht mehr primär wahrnehmen, sondern eben als je individuierte Mitschüler, im Sozialkundeunterricht per Lehrplan zur Vermeidung und kritischen Reflexion von Ausländerfeindlichkeit angehalten werden, dann wird ihnen der Tendenz nach ihre ganz naturwüchsige Integrationsleistung präsumptiv aberkannt und dann wird die Gefahr heraufbeschworen, dass sie nun aus lauter Trotz und Distanzierungszwang zum schulischen Lernen Verhaltensweisen mit provokativem Wirkungswert produzieren, die dem Lernziel widersprechen, aber auch ihrer eigenen authentischen Überzeugung. Solche Tendenzen lassen sich auch dort konstatieren, wo Kohlbergs Konzept der »just community« zur Einübung moralisch höher stehender Verhaltensweisen und Haltungen letztlich per curricularisierter Programmierung »verordnet« wird. Tendenziell gibt die Schule, die sich an einem solchen Programm beteiligt, per struktureller Implikation dieser Praxis zu erkennen, dass für ihre Alltagspraxis ohne dieses explizite Programm eine sozial akzeptable und moralisch angemessene Praxis nicht gesichert werden kann, so wie die an der Tatsächlichkeit des Schülerverhaltens vorbeigehende curriculare Thematisierung der »Ausländerfeindlichkeit« vor allem dann das Gegenteil ihrer Absicht erreichen wird, wenn im Schulalltag ausländerfeindliche oder -diskriminierende Praktiken und Verhaltensweisen nicht wie selbstverständlich sanktioniert und geächtet werden, gleichgültig, in welchem Fachunterricht oder in welcher konkreten Situation sie vorgekommen sind. Wo diese Selbstverständlichkeit aber problemlos gewährleistet ist, da ist auch eine eigens im Lehrplan vorgesehene »Erziehung« zur Auflösung der »Ausländerfeindlichkeit« nicht nur unnötig, sondern gar fehl am Platze, es sei denn, die Schüler sollten, was aus anderen Gründen nicht besonders sinnvoll wäre, zu expertenhaften Kommentatoren des Phänomens von »Ausländerfeindlichkeit« ausgebildet werden.

Unter der Bedingung der gesetzlichen Schulpflicht wird die Schule ein Analogon zum Arbeitshaus, jedenfalls zu einer disziplinarischen, tendenziell mit einem Kasernenhofdrill vergleichbaren Anstalt. Das muss nicht äußerlich dramatische Formen annehmen. Das kann durchaus äußerlich freundlich und konfliktvermeidend und pazifizierend sich abspielen. Entscheidend ist, dass ein pädagogisches Arbeitsbündnis als notwendiges Fundament professionalisierten pädagogischen Handelns auf diese Weise systematisch behindert wird. Darin sehe ich denn auch die Hauptursache dafür, dass die schulpädagogische Praxis, obwohl fraglos professionalisierungsbedürftig, faktisch nirgendwo wirklich professionalisiert ist, von gewissen Erscheinungen im sonder- und heilpädagogischen Bereich abgesehen. Entsprechend kann dann auch die pädagogische Aufgabe nicht mehr als eine der stellvertretenden Krisenbewältigung angesehen werden. Nicht, dass die naturwüchsige familiäre sozialisatorische Praxis in ihrer autonomen Krisenbewältigung, die mit der Ontogenese ihres Nachwuchses sich ihr stellt, Teile dieser Aufgabe primär als Funktionen der Wissensvermittlung an die Schule abgeben muss, steht dann im Zentrum, sondern die Eintrichterung staatlich verordneten Wissens und Lernstoffes in anzupassende, noch formungsbedürftige »Rohlinge«. Während im ersteren Falle das Arbeitsbündnis sich wesentlich im Wecken der Selbstbildungskräfte vollzieht, also darin, mäeutisch durch das Herstellen von »Erlebnissen mittlerer Diskrepanz« und das sokratische Fragen die schon bereit liegenden Problemlösungskräfte in der Strukturierung und Lösung eines Problems sich entwickeln zu lassen, werden im letzteren Fall eher die fertigen Lösungsmuster und Antworten »eingetrichtert« und eingeübt. Statt die Autonomie der Krisenbewältigung grundsätzlich anzuerkennen und möglichst sparsam in sie einzugreifen, wird umgekehrt die Krise in Gestalt möglichen Scheiterns des »Eintrichterns« antizipiert und befürchtet.

In dem Maße, in dem die Einrichtung eines tatsächlichen pädagogischen Arbeitsbündnisses scheitert, entfällt auch als Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Praxis deren Fundierung in der stellvertretenden Krisenbewältigung. Die zu ihr komplementäre primäre, naturwüchsige Krisenbewältigung der Lebenspraxis selbst, ist zunächst nicht die des sich bildenden Subjekts, des Schülers, sondern die der sozialisatorischen Praxis in Gestalt des Operierens der »ödipalen Triade« der Herkunftsfamilie des Kindes, schließt also die Eltern als Klienten wesentlich ein. Erst mit Bezug auf diese Einbettung wird die individuelle Lebenspraxis des Schülers adressiert, wobei sie vor allem hinsichtlich ihrer zu füllenden offenen Zukunft thematisch ist, insofern die Schüler bis zur Bewältigung der ihren primären Bildungsprozess abschließenden Adoleszenzkrise noch nicht über jene Autonomie verfügen können, die für die selbstständige Krisenbewältigung unterstellt werden muss.

Da nun diese im unabgeschlossenen primären Bildungsprozess befindlichen Schüler aus Gründen der Ökonomie kollektiv, d.h. im Klassenverband unterrichtet werden müssen und daraus eine formale Organisation der Schule hinsichtlich Klassenzusammensetzung und formaler Zeitbegrenzung des darin organisierten Unterrichts resultiert, entstehen, unterstützt durch die Dynamik der Latenzphase, in der sich die Schüler in der Regel befinden, parallel zur Vergesellschaftung der Klassenorganisation die Vergemeinschaftungen der Schüler als naturwüchsige »peer groups«, die sich umfänglich mit dem Klassenverband decken können, aber nicht müssen,



weil sich innerhalb dieses Verbandes je nach unterschiedlicher Stellung zum Organisationsziel der Schule verschiedene, sich untereinander abgrenzende konkrete Gemeinschaften bilden können. Wie dem auch je konkret sei, entscheidend sind diese der Strukturlogik von »peer groups« entsprechenden Vergemeinschaftungen als strukturelle Orte der Verankerung der Schüler als je ganzer Personen. Sie bilden sich zwangsläufig, was auch immer die Schule konkret tut, als je eigenlogische Sozialformen außerhalb der planbaren pädagogischen Funktion der Schule. Von zentraler Bedeutung ist nun, dass diese Sozialformen unter der Bedingung der gesetzlichen Schulpflicht von vornherein als durch Trotzhaltung geprägte »Gegenkulturen« zur Schule als staatlicher Organisation präformiert sind, wohingegen sie unter der Bedingung eines freien pädagogischen Arbeitsbündnisses nicht primär als Gegenspieler der Schule bzw. des Lehrers, sondern als dessen autonomer Partner anerkannt wären. Es ist leicht vorzustellen, dass sie in dieser Konfiguration pädagogisch eine ganz andere, motivierende Stellung und Funktion einnehmen als unter der Bedingung der gesetzlichen Schulpflicht, unter der sie die Schüler gewissermaßen maximal gegen die Unterwerfung zu immunisieren trachten.

Von der »Natur der Sache« der stellvertretenden Krisenbewältigung her müsste also einer professionalisierten schulpädagogischen Praxis ein gleichzeitig operierendes, *dreifaches Arbeitsbündnis*, oder besser: ein dreifach geschichtetes Arbeitsbündnis entsprechen: Als Grundform das Arbeitsbündnis des Lehrers (und der Schule als kollegialer Organisation) mit der naturwüchsigen, primären sozialisatorischen Praxis des Schülers, worin sie »phänotypisch« auch immer konkret bestehen mag, in der Regel also der familialen ödipalen Triade. Erst mit Bezug darauf und darin eingelagert ist dann das Arbeitsbündnis mit dem konkreten, einzelnen Schüler, um den es sichtbar geht, ins Auge zu fassen. Es ist schließlich drittens seinerseits noch einmal eingebettet in das Arbeitsbündnis mit der vom Klassenverband hervorgerufenen »peer group«, deren Vergemeinschaftung sich der einzelne Schüler zurechnet.

#### IV

#### URSPRÜNGLICHE GRÜNDE FÜR EINE GESETZLICHE SCHULPFLICHT

Meine Analyse beruht nicht auf Blindheit gegenüber der ursprünglich notwendigen Funktion der gesetzlichen Schulpflicht. Sie entstand in Europa und den USA in Stufen ab der Mitte des 18. Jahrhunderts und war faktisch nicht vor der Mitte des 19. Jahrhunderts praktischer Bildungsalltag geworden. Sie entwickelte sich also im Kontext der Aufklärung und der ihr folgenden Industrialisierung. Vor allem aber wurde sie notwendig im Zuge der demokratisierten Nationalstaatsbildung. Der demokratisierte Nationalstaat benötigte den mündigen Bürger mit einem autonomen Normenbewusstsein und einem an universalistischen Standards orientierten minimalen Wissensstand, der vor allem die Fertigkeit von Lesen, Schreiben und Rechnen beinhaltete. Die Industrialisierung benötigte den formal vorgebildeten, in den Kulturtechniken gefestigten und minimal abstraktionsfähigen Arbeiter und Angestellten und das Gemeinwesen in seiner politischen und kulturellen Öffentlichkeit den lernfähigen, urteilsfähigen, minimal

informierten Bürger. Dazu war es notwendig, einen minimalen Bildungs- und Wissensstand der Erwachsenen zu universalisieren. Es mussten alle diesen Minimalstandard erfüllen, und das war ohne einen gesetzlichen Schulzwang nicht möglich. Denn solange die große Bevölkerungsmehrheit in agrarischen oder industrieproletarischen Produktionsverhältnissen gebunden war, war nicht daran zu denken, dass Eltern ihre Kinder freiwillig regelmäßig in die Schule schickten. Nicht einmal die Unternehmer hatten durchgehend ein verlässliches Interesse daran. Im Zweifelsfalle war es ihnen und den Eltern wichtiger, die Kinder zu Arbeitsleistungen heranzuziehen als sie verlässlich täglich in die Schule zu schicken. Deshalb konnte die bis dahin historisch der Freiwilligkeit der Eltern oder der Zöglinge überlassene Entscheidung über den Schulbesuch der Kinder nicht länger aufrechterhalten bleiben. Es hätte dies zur Perpetuierung der partikularistischen, soziale Ungleichheit errichtenden und reproduzierenden Teilhabe an den Bildungschancen geführt, wie es mit einer auf Freiwilligkeit beruhenden Beteiligung an schulischer Bildung zunächst zwingend verbunden ist.

Die Institutionalisierung eines demokratisch verfassten Nationalstaates, d.h. der der bürgerlichen Gesellschaft entsprechenden Staatsform, musste also zwingend und notwendig mit der Einrichtung eines universalistischen Systems der allgemeinbildenden Schulen verbunden sein, und dieses ließ sich ursprünglich nur errichten, wenn es durch eine gesetzliche Schulpflicht gesichert wurde. Man musste in dieser Übergangsphase der Modernisierung die Menschen gewissermaßen fürsorglich zu ihrem Glück zwingen, denn in gewisser Weise entspricht die gesetzliche Schulpflicht strukturell der Einrichtung der Zwangsernährung.

## V

### WARUM DIE GESETZLICHE SCHULPFLICHT HEUTE ENTBEHRlich IST

Diese Notwendigkeit einer gesetzlichen Schulpflicht ist längst entfallen. Die gegenwärtige Gesellschaft ist in allen ihren Lebensbezügen und Funktionsbereichen so sehr auf Wissen und Kulturtechniken, auf Schriftlichkeit, auf Sachkunde und auf Logizität und Rechenhaftigkeit abgestellt, dass jedem normalen Erwachsenen, gleichgültig in welchen schichtenspezifischen oder regionalen Subkulturen, und auch jedem Kind schon ab Beginn des Schulalters wie selbstverständlich klar ist, dass man ein Leben in dieser Gesellschaft nicht bestehen kann, ohne mindestens zehn Jahre lang die Schule besucht zu haben. Diese Haltung ist gerade auch den Arbeitsmigranten zu unterstellen, denn sie sind unter anderem eingewandert, um ihren Kindern eine bessere Ausbildung zuteil werden zu lassen, als es in ihrem Herkunftsland möglich ist. Vor allem aber liegen heute in keinem sozialen Milieu mehr zwingende Gründe für eine Beschäftigung von Kindern konkurrierend zum Schulbesuch vor. Wer also vernachlässigt, seine Kinder unter den Bedingungen der heutigen Gesellschaft zum Schulbesuch anzuhalten, handelt evident gegen seine eigenen Interessen und die seiner Kinder. Und das weiß er auch. Entsprechend muss Schulschwänzen heute auf pathologische Konstellationen zurückgeführt werden. Und pathologische Konstellationen lassen sich nicht durch gesetzliche Vorschriften unterbinden, sondern können nur Gegenstand therapeutischer Intervention sein.

VI  
RESUMÉE

Die *gesetzliche Schulpflicht*, so die zentrale These, die hier vertreten wird, *verhindert strukturell* die Einrichtung eines *pädagogischen Arbeitsbündnisses* auf allen drei eben strukturellen Ebenen: mit der Familie des Schülers, mit dem einzelnen Schüler und mit der Vergemeinschaftung der »peer group«, die durch die formale Klassenorganisation veranlasst wird. Sie macht den Schüler zum lernunwilligen Monstrum, das sich durch Tricks und Schliche dem Anforderungsdruck des pädagogischen Auftrags permanent zu entziehen trachtet. Sie kehrt damit den Grenzfall des gestörten oder zumindest schwierigen Schülers in den Normalfall um. Dadurch raubt sie dem eigentlichen Normalfall die für seine Entwicklung angemessene pädagogische Umgebung, und sie verhindert die klare Trennbarkeit zwischen dem konformistischen, sich dem Lehrer nur unterwerfenden Streber und dem intrinsisch motivierten Schüler, der aus Neugierde eifrig lernt.

Die Abschaffung der Schulpflicht stünde deshalb an und wäre überdies auch möglich, denn die historische Funktion, die sie erfüllte, ist entfallen. Es könnte heute die historisch ursprüngliche, schon im Wortursprung »scholé« (= Muße) für Schule enthaltene Freiwilligkeit des Schließens eines Arbeitsbündnisses zwischen Schüler und Lehrer wieder zur Geltung kommen, ohne dass dadurch die universalistische Teilhabe am allgemeinbildenden Schulsystem beeinträchtigt sein müsste. Jedoch ist die Beseitigung der gesetzlichen Schulpflicht, selbst ihre Reduktion auf eine gesetzliche Unterrichtspflicht, als Grundlage einer ausstehenden Professionalisierung pädagogischen Praxis unrealistischer denn je. Die aktuellen Bildungsdebatten, gerade auch im Gefolge der PISA-Studie laufen an der eigentlichen Frage nach der Stärkung eines einem professionalisierten Arbeitsbündnis gleichkommenden Lehrer-Schüler-Verhältnisses vorbei. Dies vor allem auch deshalb, weil sie vom Grundgedanken *der Selektion und nicht der Förderung* geleitet sind und weil von der Pädagogik als Krisenbewältigung schon begrifflich nicht gesprochen werden kann, solange Schulbildung primär als staatliche Vorsorgeleistung zur Sicherung gesellschaftlicher Stabilität und eines zukünftigen Arbeitsmarktes thematisch ist und nicht als Gestaltung eines je individuellen krisenhaften Bildungsschicksals.

## Literatur

- Oevermann, Ulrich (2002), Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul/Marotzki/Schewpe (Hrsg.): *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn, S. 19–63.
- Oevermann, Ulrich (2001), A Revised Version of the Professionalization Theory, Vortrag auf der Tagung »Professionalization as the societal locus of vicarious crisis management« vom 24. – 26. September 2001 an der Universität Frankfurt am Main (erscheint demnächst im gleichnamigen Tagungsband).
- Oevermann, Ulrich (2001), Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik, in: Kramer/Helsper/Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie*, Opladen, S. 78–128.
- Oevermann, Ulrich (2000), A Theoretical Model of Family Structure (Fellow Lecture at the Hanse Wissenschaftskolleg in Delmenhorst, 7.6.2000), Unveröff. Manuskript, Delmenhorst, 39 Seiten.
- Oevermann, Ulrich (1996), Ein Skizze einer revidierten Theorie der Professionalisierung, in: Combe/Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt a.M., S. 70–182; als Langfassung (1996) unpubliziert, Uni-Frankfurt, 156 Seiten.
- Oevermann, Ulrich (2000), Der Stellenwert der 'peer-group' in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese, in: Katzenbach/Steenbuck (Hrsg.): *Piaget und die Erziehungswissenschaft heute*, Frankfurt a.M. u.a.O., S. 25–46.

## Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um eine erweiterte Version eines Vortrages, den ich am 11. 9. 2002 auf der Sommerakademie der Studienstiftung des deutschen Volkes in St. Johann im Ahrntal (Südtirol) gehalten habe.
- 2 In meinem Aufsatz »Ein Skizze einer revidierten Theorie der Professionalisierung«, in : A. Combe und W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt a.M. 1996, S. 70–182, als Langfassung unpubl., Frankfurt a.M. 1996, 156 S.; vgl. auch eine diesbezügliche neuere Argumentation in meinem Aufsatz »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in: M. Kraul, W. Marotzki und C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn 2002, S. 19–63.
- 3 Um die Argumentation nicht zu überlasten, beschränke ich mich von diesem Punkt an auf die Professionalisierungsbedürftigkeit von Tätigkeiten der stellvertretenden Krisenbewältigung im Focus der Erzeugung und Aufrechterhaltung der somato-psycho-sozialen Integrität einer je konkreten Lebenspraxis. Zu diesem Fokus sind im wesentlichen alle ärztlich-therapeutischen und pädagogischen Tätigkeiten zu zählen, also alle beruflichen Praxen bezogen auf Krisen in Gesundheit und Erziehung. Würden die anderen beiden Foci der Professionalisierung: Erzeugung und Aufrechterhaltung von Gerechtigkeit durch Rechtspflege und Erzeugung und Sicherung der Gültigkeit von Wissen und Darstellung, allgemein: der kognitiven Repräsentanz von Welt, in die Argumentation mit einbezogen, dann müsste die Ableitung noch viel abstrakter und allgemeiner ausfallen. Vgl. dazu U. Oevermann, »A Revised Version of the Professionalization Theory«, Vortrag auf der Tagung »Professionalization as the societal locus of vicarious crisis management« vom 24.–26. September 2001 an der Universität Frankfurt am Main, erscheint demnächst im gleichnamigen Tagungsband.
- 4 Mit dieser Stellung der für die Sozialisation kontrafaktisch geltenden, empirisch konstitutiven »Ideale« von Autonomie, Individuierung und Bewährung hängt es zusammen, dass diese für die Sozialisationstheorie, wenn nicht für die Sozialwissenschaften generell als den für die Untersuchung der Lebenspraxis zuständigen Erfahrungswissenschaften, konstitutionstheoretisch zentralen Begriffe zwingend sowohl einen deskriptiv-analytischen wie einen normativen Verwendungssinn gleichzeitig haben: den ersten, weil sie ein strukturell universelles Problem bezeichnen, vor das jede Lebenspraxis, ob sie will oder nicht, objektiv gestellt ist. Den zweiten, weil die Lösung dieses Problems konkret immer mehr oder weniger gut gelungen ist und wir für die Bezeichnung dieses Grades denselben Begriff benötigen, denn ohne die Bezeichnung der Dimension des Gelingens in Übereinstimmung mit dem diese Dimension konstituierenden Strukturproblem treffen wir nicht die Sache, um die es hier geht. Sie zwingt uns, ihrer Natur nach, den jeweils faktisch erreichten Zustand in der Problemlösung vom Pol des idealen Gelingens her – normativ – zu präzisieren.

- 5 Vgl. das dafür vorgesehene theoretische Modell in U. Oevermann, »A Theoretical Model of Family Structure (Fellow Lecture at the Hanse Wissenschaftskolleg in Delmenhorst, 7.6.2000), Unveröff. Manuskript, Delmenhorst 2000, 39 S. und »Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik.«, in: R.T. Kramer, W. Helsper, S. Busse (Hrsg.), Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie, Opladen 2001, S. 78–128.
- 6 Nicht zuletzt durch den Hochmut der Erziehungs- und Sozialwissenschaften sind in dieser Hinsicht in den letzten Jahrzehnten viele Illusionen erzeugt worden. Sie reichen von der leichtfertigen Feststellung der Familie als eines »auslaufenden Modells« bis zu solchen Ansinnen wie dem, den Eltern durch Fortbildung einen »Erziehungsführerschein« abzuverlangen. In allen diesen Abschat-tierungen maßt sich eine theoretische, in ihrer Professionalisiertheit höchst fragwürdige Praxis an, mit den Eltern als den Agenten der naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis in Konkurrenz treten und diese technokratisch bevormunden zu müssen. Dass die sozialisatorische Praxis, wenn sie in manifeste krisenhafte Entgleisungen geraten ist, der professionalisierten Hilfe bedarf, ist von diesem Einwand nicht betroffen. Aber eine solche Hilfe wird, sofern sie professionalisiert ist, immer maximalistisch auf die Selbstheilungskräfte der naturwüchsigen Praxis setzen und auch setzen müssen.
- 7 Im Kleinen beginnt eine solche Disqualifikation schon in Szenen wie der folgenden: In einer Vor-schulgruppe ermahnt die – durchaus gescheite und genau beobachtende – Erzieherin zwei vor dem Gruppenraum in einer intensiven, durchaus nicht aggressiven, sondern freundlichen Balgerei enga-gierte Kinder, doch endlich an dem Spiel teilzunehmen, das sie gerade veranstaltet: »X und Y, kommt endlich, wir wollen spielen«. Sie merkt gar nicht, dass sie damit das Spiel, in dem die Kin-der von sich aus spontan engagiert sind, als nicht-existent oder sinnlos entwertet.  
Es handelt sich um eine erweiterte Version eines Vortrages, den ich am 11. 9. 2002 auf der Som-merakademie der Studienstiftung des deutschen Volkes in St. Johann im Ahrntal (Südtirol) gehalten habe.